

# Factores que enganchan y desenganchan en la tarea de enseñar

## *Factors that engage and disengage in the task of teaching*

Daiana Yamila Rigo

---

Universidad Nacional de Río Cuarto-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Departamento Ciencias de la Educación

Ruta Nacional 36 Km 601, Río Cuarto, Córdoba, Argentina. C.P. 5800

[daianarigo@hotmail.com](mailto:daianarigo@hotmail.com)

+54 (0358) 4676200 Int. 574

Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de San Luis. Máster en Psicología de la Educación, Universidad de Murcia, España. Licenciada en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, en el año 2006. Profesora de grado y postgrado en la UNRC. Investigadora Asistente del CONICET. Ha realizado y realiza tarea de investigación y docencia en relación a CONICET, AECI, FONCYT, SECyt-UNRC. Dirige, codirige y colaboradora en diversos proyectos de investigación orientados a la mejora educativa. Directora de Trabajos Finales de grado y postgrado. Sus trabajos de investigación refieren al campo de las inteligencias múltiples, la educación, diseño instructivo y compromiso. Autora de artículos para libros y revistas sobre temas de su especialidad.

Los trabajos más recientes e interesantes se encuentran en la red y puede accederse a ellos de forma libre y gratuita, en una versión digital. El email está disponible para consultas e intercambios con los autores.

### RESUMEN.

El compromiso docente ha recibido poca atención en la literatura científica si se lo compara con la implicación de los estudiantes; su estudio se revaloriza con la puesta en valor de la perspectiva contextual, desde donde se considera al docente como pieza clave para promoverlo. En este trabajo se exponen y se analizan los factores que delimitan el compromiso de los maestros que imparten clases en el nivel primaria, a partir de un estudio orientado a conocer las percepciones construidas por docentes en ejercicio. El estudio se realizó en el año 2016, con la participación de 22 maestros, bajo consentimiento informado. Para la recolección de datos se usó una entrevista semiestructurada, aplicada de manera individual. Entre los resultados encontrados, cuatro categorías delimitan los rasgos que comprometen y desenganchan en la tarea de enseñar en torno al aula, los estudiantes, los colegas, la familia y las tareas administrativas. Los hallazgos de este trabajo son útiles para

pensar acciones tendientes a favorecer la implicación de los maestros en el contexto laboral.

**Palabras clave:** contexto socioeducativo, familia, estudiantes, implicación.

### ABSTRACT

The dedication of teaching has received a low level of attention in scientific literature as compared to the involvement of students; its study is revalued with the valuing of the contextual perspective, where the teacher is considered to be a key piece in promoting it. In this article, the factors that define the dedication of teachers who teach at a primary school level are defined and stated, based on a study focused on knowing the perceptions created by practicing teachers. Said study was carried out in 2016 with the contribution of 22 teachers, who were all under informed consent. For the gathering of data, a semi-structured interview administered individually was used. Amongst the results found, four categories define the aspects that commit and disengage the task of teaching regarding the classroom, the students, the colleagues, the family and the administrative tasks. The discoveries made in this article are of use to the suggestion of actions that promote the involvement of teachers in the work environment.

**Key words:** socio-educational context, family, students, involvement

### INTRODUCCIÓN

El compromiso docente ha recibido poca atención en la literatura científica a diferencia de los tópicos que implican a los estudiantes. Su interés se revaloriza desde la perspectiva contextual, en la cual se considera al docente como pieza clave para su promoción. En lo que respecta a la figura docente, por un lado, los estudios mostraron en mayor medida qué rasgos

de la clase y cómo la configuración del proceso de enseñanza y aprendizaje tienen incidencia sobre el compromiso de los estudiantes. Esta particularidad, puede ser transversal a todos los niveles educativos existentes en México. Por otro lado, una menor proporción de estudios se centraron sobre el compromiso docente, su definición y dimensiones significativas para su promoción (Abd Razak, Ngurah Darmawan y Keeves, 2009). En la actualidad, ésta marginalidad se vuelve relevante al conocer que la implicación tiene influencias recíprocas entre alumnos y docentes, es decir, el compromiso docente implica necesariamente al estudiante y viceversa (Demir, 2011; Ros, 2012; Rigo, 2017).

El trabajo de Rutter y Jacobson (1986) muestra un antecedente interesante para comprender el constructo en cuestión, al proponer que un maestro comprometido no puede definirse solamente a partir de los rasgos comportamentales; intuitivamente, las características que definen a un maestro implicado se corresponden con el recuerdo de aquellos que influenciaron positivamente en la vida de los estudiantes: carismático, preocupado en preparar la clase, atento a los intereses de los alumnos, exigente y apasionado por lo que hace. Rasgos que pueden manifestarse como comportamientos positivos del docente, aunque como tal no definen de manera directa al compromiso académico.

Al respecto, Bolívar (2013) menciona que, el compromiso del docente es un estado psicológico particular en la forma en cómo los docentes entienden su relación con la organización escolar, teniendo consecuencias en el ejercicio de su trabajo y en el sentido de pertenencia a la organización. No se refiere a una actuación pasiva, donde los profesores permanecen en sus trabajos, refleja más bien, tanto el grado de motivación interna, el entusiasmo y la satisfacción laboral que los maestros derivan de la enseñanza, como el grado de eficacia y efectividad que alcanzan en sus tareas de enseñar (NCES, 1997).

Lieberman y Miller (2004), coinciden en que los maestros comprometidos son aquellos que buscan constantemente nuevas ideas, recursos y maneras de llegar al estudiante. Para Fuentealba Jara e Imbarack Dagach (2014), no solo incluye esa pasión por enseñar, al tiempo que lo define como un constructo polisémico, que envuelve referencias acerca del buen trabajo docente, la dedicación puesta en esa tarea y el sentido de pertenencia o *ethos* profesional. Al respecto, Reyes (1990) identificó varios aspectos que hacen del maestro un profesional más comprometido, entre los que se mencionan el trabajo duro y una menor tendencia a abandonar el lugar de trabajo, la dedicación de tiempo extracurricular para lograr

los objetivos de la escuela y el orientado al aprendizaje de los estudiantes, más allá de los intereses personales.

Por eso en las revisiones teóricas más actuales es interpretado como un meta constructo, que refleja una representación sobre la complejidad del tema, definido por múltiples componentes, a saber: compromiso docente hacia la escuela, compromiso del profesor hacia el alumno, hacia la enseñanza y para con la profesión (Abd Razak, Ngurah Darmawan y Keeves, 2009; Thien, Abd Razak y Ramayah, 2014).

En lo que se refiere al compromiso con la escuela, se menciona que el sentido de pertenencia y comunidad se asocia a docentes más implicados, en tanto se comparten los valores y las metas de la institución. Respecto al compromiso con los estudiantes, se apunta que el docente implicado tiene entre sus metas principales atender, de modo personalizado, las necesidades individuales de cada estudiante, con el propósito de conseguir mejores aprendizajes en estos, a través de la selección de estrategias y recursos educativos que favorezcan un aprendizaje significativo. En lo que respecta al compromiso hacia la tarea de enseñar, se remarca la disposición del maestro a esforzarse para hacer bien su trabajo, en el entusiasmo por la enseñanza y como consecuencia, proporcionar una instrucción eficaz. En relación al compromiso con la profesión, se entiende que el sentimiento de satisfacción por el trabajo realizado y la identificación con la tarea del día a día son la pieza clave de esta dimensión (Bolívar, 2013).

Asimismo, Fuentealba Jara e Imbarack Dagach (2014) indican que el compromiso aparece en la bibliografía como poderoso articulador de la identidad profesional, utilizado a menudo por los profesores tanto para describirse a sí mismos o entre pares, y referenciar el grado de compromiso; en este sentido, Day (2006) menciona que no todos los maestros están comprometidos por igual, para algunos la tarea de enseñar es una parte importante de sus vidas, concediéndole mucha atención y prioridad; para otros, es un mero trabajo, pero no forma parte de sus prioridades. De modo que, lejos de ser un constructo estático, puede cambiar a lo largo de la trayectoria docente, en la interacción con otros y en contextos determinados, es decir, que las características del entorno institucional, áulico y familiar pueden moldear las dimensiones del compromiso docente (Abd y Ngurah, 2010). Por tanto así como hay condiciones que lo promueven, también hay referencia sobre los factores que desenganchan al docente de la tarea de enseñar.

Entre ellos se encuentran tres contextos asociados, uno más vinculado a la clase y dos a las condiciones sociales referidas al trabajo docente. En el primero, la relación alumno-maestro, el clima áulico, las condiciones de trabajo, y la fragmentación de la tarea del profesor, son aspectos que pueden generar tensiones de carácter negativo en la práctica de educar. En el segundo contexto, por un lado, se reconocen determinados cambios sociales sobre la educación y la función que el docente debería tener en el aula, que influyen directamente sobre la actuación del maestro, entre ellos se mencionan, el aumento de exigencias, las condiciones de contratación en el ejercicio docente, el cambio de contenidos curriculares y de las expectativas respecto al sistema educativo; por otro, los factores que intervienen sobre la imagen de sí mismo y del trabajo profesional, como la ruptura del consenso social sobre la educación y los valores a transmitir, o el descenso de la valoración social de los docentes, son condiciones sociales que inciden indirectamente sobre la tarea docente como situaciones generadoras de insatisfacción y desenganche (Grasso, 2006).

En este marco y, en consonancia con una de las metas formuladas por la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- (2016) en el proyecto "Metas 2021", referida al convencimiento de que la innovación y el cambio educativo, así como la calidad de la enseñanza, dependen de forma muy directa de la preparación y del compromiso de los docentes, se indagó sobre los factores que promueven el compromiso docente y aquellos que generan mayor desenganche en un grupo de maestros al sistema educativo de nivel primaria, a fin de generar contextos promisorios, sobre todo, pensando en la influencia que el compromiso docente tiene sobre la implicación del alumnado.

## MÉTODO

La investigación presentada se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de investigación para comprender cuáles son los rasgos y factores, pensando tanto en los alumnos, pares docentes, directivos, entre otros elementos, que participan como actores principales en la delimitación del grado de implicación de la tarea docente de enseñar y a la vez su contracara, aspectos que desenganchan. Un primer estudio de corte exploratorio, del cual se desprenden categorías referidas a 4 componentes que conforman un continuo entre desenganche y enganche, a saber: los papeles, los estudiantes, la familia y los pares.

En el estudio participaron 22 maestras de escuelas públicas de nivel primaria perteneciente a Río Cuarto, Córdoba. A cada una se le solicitó de manera oral el consentimiento informado para acceder a contestar una entrevista semi-estructurada vinculada al compromiso profesional como docente respecto a diversas dimensiones; tales como, los estudiantes, las tareas escolares, la relación con pares y directivos. Cada entrevista tuvo una duración de 40 minutos aproximadamente.

Los resultados obtenidos a partir de la estrategia de recolección de datos fueron analizados por el método de comparación constante y de contenido para la generación de categorías generales (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

## RESULTADOS PRINCIPALES

Del análisis realizado se presentan 4 categorías que se definen y ejemplifican a partir de las voces de los docentes que conformaron la muestra, los resultados indican un primer acercamiento a los factores que parecen ser cruciales en la percepción que las maestras construyen sobre el compromiso y el desenganche en la tarea de educar.

### 1. Los papeles del sistema

Una de las tareas realizadas por los maestros con mayor desgano son las referidas las de tipo administrativas, como rellenar el registro cada día, hacer informes, completar planillas, entre otras. Tal cual lo expresan, ese tipo de papeles les quita tiempo para llevar a cabo otras actividades más relevantes, horas que restan al trabajo dentro del aula junto a los estudiantes y fuera de la escuela a la planificación y formación permanente. Lo expresan como una carga que genera agotamiento, que se aleja de la pasión de enseñar, aunque reconocen que forma parte del rol docente:

*Son muchas las demandas y poco el tiempo.*

*Situaciones administrativas que tenemos que cumplir...no lo podemos cambiar, estamos recargadas de actividades... lo que a veces hace que se dificulte el trabajo en el aula.*

*El tiempo me presiona, me va corriendo...son muchas cosas, muchas demandas para nosotras.*

Desde la perspectiva de las maestras, claramente las tareas relacionadas con los contenidos administrativos aparecen alejadas de la especificidad pedagógica del trabajo docente, no encuentran relación con aquello que las apasiona, como generar espacios educativos junto a sus estudiantes. No obstante, a la par, las docentes se alejan de esa carga negativa y se apoyan en las metas profesionales con el simple hecho de volver al aula y a la tarea de enseñar, logrando reencontrar el compromiso que se encuentra latente, dispuesto a aflorar frente al encuentro con la otra cara de la moneda, la de educar, así lo expresan: “En los programas de formación docente, al docentes se le pide muchos papeles, y todo está energía que uno tiene para entregar a los alumnos, quedan en los papeles, en lugar de dedicarnos a pleno a los chicos”.

Al respecto, Bolívar (2013) expone a la burocracia como uno de los factores negativos que afectan el compromiso docente, acentúa la desprofesionalización, insatisfacción en el trabajo docente, y la desestabilización de la identidad profesional del profesorado, expresado por las docentes con las siguientes palabras “Se tienen muchos obstáculos desde arriba del sistema y desde abajo de la familia, el docente está al medio de estas dos puntas, que tiran para lugares distintos, y complejizan las tareas de enseñar, las demandas son contradictorias”; “Hay mucha sobrecarga de papeles, de informes, de cosas que no hacen a lo pedagógico”. A su vez, la falta de compromiso, mencionan Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómezes (2010), es un proceso acumulativo y progresivo de desenganche y desvinculación, producto de un desencuentro, tal cual se evidencia en los comentarios recogidos en las entrevistas llevadas a cabo.

Es decir, las maestras externan que, la sobrecarga de trabajo no se deriva del aula en sí misma, sino de los trámites administrativos oficiales que obstaculizan la tarea de enseñar. Al respecto Bailey Moreno y Flores Fahara (2015) comprenden que las condiciones de trabajo en las cuales los docentes desarrollan sus prácticas, van más allá de las circunstancias definidas sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula, a las cuales se le suman varias tareas adicionales, que responden a las nuevas responsabilidades y demandas sociales; nuevamente, algunas expresiones de las maestras dan cuenta de la acumulación de tareas y presiones que perciben como obstaculizadoras de la tarea de enseñar “el desgaste viene de la imposición de una actividad, esta escuela tiene eso de querer figurar, y a veces es a costa de mucho trabajo del docente, y ese tiempo es más rico con todo el grupo, por ejemplo, en feria de ciencia es bueno el trabajo con los chicos, pero a nivel institucional es muy competitivo, y eso desgasta de

ir para allá, para acá y se pierde la riqueza de la experiencia, tanto trabajo y se diluye”; “hay un compromiso exacerbado, hay muchas tareas, actividades, no solo acá sino también en casa, en vínculos con la sociedad...no podemos abarcar tantas cosas, hay que ser más selectivos, porque se descuidan los aprendizajes de los estudiantes”.

## 2. La familia como nexo fundamental

De la voz de las maestras se definen dos perspectivas con respecto a la participación de la familia, de control y de compromiso. Yamamoto, Holloway y Suzuki (2016) remarcan, por un lado que, muchos padres ejercen una presión considerable para influir en las decisiones y temas referidos a la evaluación y la enseñanza que los hijos reciben en la escuela, tales como: notas en las evaluaciones, decisiones sobre repetir o no de grado y pautas de comportamiento; por otro, mencionan que algunas familias apoyan las experiencias escolares de los niños desde la casa y se involucran en las actividades de la escuela, al comunicarse con maestros, asistir a los actos o talleres escolares y participar en reuniones de padres y maestros.

Quando tenemos que trabajar un tema específico, lo hacemos junto a los padres, en talleres para comprometernos, para trabajar de una manera dinámica.

Todas la familias son distintas, algunas no vienen nunca, y no responden...ese compromiso luego se refleja en el niño, son alumnos con problemas de conducta y de aprendizaje.

La heterogeneidad, hay familias que exigen que le demos deberes, quiere que hagan tal tipo de actividad...y otras que me dicen me encanta que no les des actividades porque no tengo tiempo.

Si no hay una acompañamientos desde la casa, es imposible, los mensajes no coinciden.

El rol de la familia aparece en el discurso de las maestras en tensión, reconocen el apoyo que muchos padres ofrecen en metas comunes a las formuladas por la escuela respecto a la educación de los niños; no obstante, remarcan las exigencias que muchas veces se imponen desde el contexto familiar a modo de controlar la educación que desean sus hijos reciban. Claramente, los primeros comportamientos facilitan un compromiso conjunto de ambos agentes educativos, por el

contrario, los de control generan un clima que presiona desde las expectativas que el contexto social construye sobre el rol del maestro y la educación.

Además, las maestras reconocen un continuo, más que extremos opuestos, cuando hablan de la implicación de las familias, que se mide en distintos grados de participación e interés por la educación de los niños, así lo expresa una docente “padres que le dan mucha importancia a la escuela, se interesan por la escuela, y después tenés otro grupo, menor en tamaño [...] muchos problemas, no les interesa, lo mandan porque lo tienen que enviar...no asisten a las reuniones”; remarcan que la responsabilidad y el apoyo desde el hogar es un factor que contribuye no sólo al trabajo de ellas, sino que notoriamente sobre el aprendizaje de los estudiantes “te das cuenta, donde está la familia, el desempeño del niño es otro, se nota el apoyo”.

Asimismo, en las voces de las maestras se refleja la intención de generar espacios comunes de trabajo, familia y escuela, como estrategia para contribuir al compromiso conjunto hacia la formación de calidad de los estudiantes, “los talleres es una buena estrategia para trabajar sobre metas compartidas y acordar qué educación, valores, comportamientos deseamos inculcar”, “que los padres asistan a las reunión es crucial para acordar pautas de trabajo conjuntas entre el hogar y la escuela, es fundamental para el compromiso”, “Si nosotros decimos que los niños tienen que estar en un buen clima para aprender, todos nos tenemos que comprometer con eso”; perspectiva que tiende a reducir la diferenciación de roles, tal como, al docente le corresponde educar desde el centro educativo, y a las familias desde el hogar. Por el contrario, consideran que desde la coexistencia de distintos niveles de implicación, se pueden abrir nuevas vías de colaboración, a modo de tender puentes hacia un compromiso mutuo que se contagie de la familia al docente y viceversa, como complementos. Al respecto, Colás Bravo y Contreras Rosado (2013) postulan que al identificar la heterogeneidad de posiciones en cuanto a motivaciones de las familias para participar, se tiene un buen punto de partida para conseguir mayores niveles de implicación y compromiso de las familias, a través de medidas orientadas a la creación de un ambiente y cultura de participación.

### 3. Los alumnos, piezas claves del rompecabeza

El compromiso de las maestras hacia el aprendizaje de los estudiantes, es quizás la perspectiva más compartida entre ellas en relación con su práctica profesional. Al respecto,

Day (2006) indica que los profesores comprometidos tienen la convicción de poder realizar los esfuerzos necesarios para que todos los estudiantes logren los objetivos propuestos. En la misma línea, pero haciendo mención a las estrategias para alcanzar las metas educativas junto a sus estudiantes, Montenegro (2017) indica que los maestros tienen la capacidad de sortear los obstáculos, es decir, llevar durante la clase un monitoreo constante que les permite identificar si la situación de enseñanza corresponde a la intención pedagógica o si ésta requiere reestructuración. Aspectos que así lo expresan las maestras:

*Los chicos son mi eje principal, lo que decido trabajar está pensado en ellos.*

*Más allá de transmitir contenidos, transmitir valores, el tiempo lo dispongo distinto, si hay un tema entre los alumnos, lo hablo con ellos, para buscar una solución. No se puede minimizar y mirar para otro lado.*

*Nosotros tenemos un currículo para seguir, pero una va más allá de eso, uno elegí enseñar para la vida, en valores.*

*Mis expectativas están demasiadas altas, quiero que los chicos tengan una buena base, re planifico si algo no funciona; pero también me preocupa lo emocional, si hay un problema se soluciona en el aula.*

*Yo te lo resuelvo ahí en el momento, si un niño no puede lograrlo, te replanteo la actividad...el objetivo para mí es que ellos aprendan.*

*No es algo planificado, en el momento veo como remontar la clase.*

En esos procesos de revisión, las docentes resaltan que los aspectos emocionales son cruciales, de nada sirve empezar con un tema si hay un conflicto entre los estudiantes. En consonancia, Sandoval Manríquez (2014) menciona que el resultado de aprendizaje obtenido por los estudiantes depende directamente de las acciones pedagógicas que el docente realice para el logro de un clima áulico afectivo, caracterizado por la tranquilidad, la confianza y el respeto; aspectos que se resume en la siguiente expresión “Si nosotros decimos que los niños tienen que estar en un buen clima para aprender, todas nos tenemos que comprometer con eso”.

Este compromiso hacia los estudiantes también se refleja en la inversión continúa sobre sus aprendizajes, seguir formándose para estar mejor preparados, sobre todo porque aprecian que la formación inicial nunca es suficiente frente a la realidad del aula que muestra ser distinta en su configuración y dinámica “y no, nunca, siempre está la actualización como herramienta para generar cambios y adaptarnos a los nuevos grupos”. Es decir, el compromiso de los docentes se liga a un otro, el alumno, que impulsa la formación continua en función de las necesidades situadas de la escuela y el grupo aula (OEI, 2016). Seguir aprendiendo es la estrategia que tiene el docente para mantener el sentido de identidad, de autoestima y el compromiso continuo de hacer lo mejor posible en todas las circunstancias, aspecto que también rescata una docente al mencionar la importancia de dar respuestas contextualizadas a cada grupo “me propongo diferentes metas de acuerdo al grupo, trabajar de manera ordenada, respetando turnos”, a la vez resaltando que no hay recetas aplicables para todos los cursos, reflejando nuevamente la capacidad del maestro de adaptarse y moldearse a lo particular, como profesional reflexivo.

Claramente, el alumno es el factor que inspira y compromete al docente en su formación y dedicación por la enseñanza. Al respecto, Day (2006) menciona que tener pasión por enseñar significa trabajar para establecer un papel activo de los alumnos en el desarrollo de conocimientos nuevos y profundos, aspecto que también se rescata de las voces de las maestras “Mis metas que el niño puedo adquirir los conocimientos que se proponen en la currículum y en la vida, que logre desarrollar el sentido de pertenencia a la institución y desarrollen su potencial”, es decir, están comprometidas por conectar su materia y sus alumnos, pero además, asumen el reto de preparar a los niños para la vida fuera de la escuela.

#### 4. Metas compartidas entre pares

El compromiso de cada maestra con la institución es más que personal, tal como se refleja en los comentarios, es la suma de las partes, y ese comportamiento entre los compañeros de trabajo tiene una fuerza que direcciona la implicación ascendente o descendente. Entre los motivos que se mencionan están las metas comunes tanto a nivel de lo organización, del trabajo junto a otros, como acordar los comportamientos y las pautas de conductas. Cuando los criterios se comparten, la unión genera un clima institucional de trabajo compartido y colaborativo; las docentes lo expresan de la siguiente forma:

*El trabajo colaborativo está presente, somos un grupo complejo, tengo apoyo de mis compañeras, eso me ha ayudado a paliar algunas situaciones complejas, nunca me falta una palabra de apoyo de mis compañeros, ese estar ellas conmigo, yo ya pertenezco a esta escuela.*

*Los vínculos los deberíamos de trabajar más, se nota en las capacitaciones y reuniones de personal, a la hora de acordar criterios o acuerdos institucionales...en compartir metas, un clima institucional de acordar pautas de actuación en relación al alumno, de la convivencia escolar, primero entre nosotras y luego con los alumnos.*

*Los docentes siempre tienen una predisposición muy positiva para conmigo, de trabajo conjunto. Somos compañeros. La dirección dice: la situación es tuya, es tu grado... siento que no hay respaldo.*

*Dificultades, uno tiene grupos, hay subgrupos, uno se apoya con los que se comparte tiempo...M., me apoya y me orientan en aquellos espacios curriculares donde no tengo experiencia.*

*Después de 12 años que llevo acá, estoy más comprometida, ya no solo desde el cumplir con mi trabajo, he ido formando mi sentido de pertenencia (SE).*

Queda claro en las expresiones que el compromiso no se define solamente por la pasión que el maestro siente por enseñar, otros factores, laborales y educativos, que exceden a lo personal, interactúan de manera diferente para producir un compromiso sostenido, creciente o degradado. En esto, tal como lo remarcan las maestras, la falta de metas competidas en la escuela se relaciona con motivos que llevan al desenganche, aspecto que las investigaciones de Connell y Wellborn (1991) también encuentran como elemento diferenciador entre los docentes, quienes tiene una alta dedicación desarrollan un sentido de pertenencia institucional desde donde apuesta a conformar, ser parte de la misma y trabajar en la comunidad de aprendizaje de la que forman parte. Pero, sobre todo, el cariño y el compromiso por los estudiantes, como se refleja en la categoría anterior, es un factor personal crucial que contrarresta las condiciones externas desfavorables para sostener el compromiso del docente.

Otro aspecto que se incluye en esta dimensión es el sentido de pertenencia al centro educativo, definido por las ganas de hacer por la comunidad educativa “Tengo un gran sentido de

pertenencia, de estar con tu compañero, de acompañarlo, hay un proyecto una mirada institucional, y uno va en esa dirección. Reflexionamos sobre los aprendizajes sobre la relación con la comunidad, siempre trabajamos así, en qué somos fuertes y que hacemos para superar las debilidades”, aspectos que son sintetizados por Royaei y Ghanizadeh (2016) cuando aluden al compromiso organización, como el grado de identificación y participación de un sujeto en una organización particular, implicación caracterizada por la aceptación de los objetivos y metas de la escuela, la predisposición de realizar los esfuerzos necesarios para y en beneficio del colegio y el deseo de permanecer en la institución, así lo expresaba una maestra “ser miembro activo, siempre estoy en todo, a mí me gusta, la mayoría del personal es así”.

A la vez, ese sentido de pertenencia se liga a la compleja red de relaciones interpersonales que se configuran al interior de las instituciones y que según Sandoval Manríquez (2014), definen el clima social escolar que se compone de diferentes microclimas, entre ellos, el clima del aula conformado por las percepciones de los estudiantes tienen acerca de los apoyos que reciben de sus pares y de los profesores, y el clima laboral delimitado por las relaciones que desarrollan los profesores, con la institución y las autoridades. Al respecto, las maestras resaltan al decir “tengo un gran sentido de pertenencia, de estar con tu compañero, de acompañarlo, hay un proyecto una mirada institucional, y uno va en esa dirección. Reflexionamos sobre los aprendizajes sobre la relación con la comunidad, siempre trabajamos así, en qué somos fuertes y que hacemos para superar las debilidades”, visión que sintetiza el concepto de escuela como comunidad de aprendizaje que usa Coll (2001) para referir al compromiso que todos sus miembros tienen con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, en el marco de un trabajo colaborativo e integrado a la comunidad.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados orientan a considerar los contextos educativos como complejos e interrelacionados. En tanto el compromiso de los maestros, no puede ser estudiado de manera aislada como condición individual, sino que, por el contrario, al ser dinámico, se conjugan en su desarrollo múltiples actores -alumnos, pares y padres- y contextos -sociales, escolares y familiares-, en un entramado que define las prácticas y comportamientos que los docentes apuestan en su tarea de enseñar que, como unos péndulos se mueven desde el enganche al desenganche.

En ese continuo, el estudiante como sujeto de aprendizaje que sostiene y desde el cual se apoya el docente para retomar la pasión que guía y da energía a la tarea de enseñar es, al parecer, la pieza clave que define al compromiso de los maestros, que a pesar de la burocracia, la sobre carga de tareas, las perspectivas muchas veces no compartidas entre pares y familiares de los niños. En tal sentido, los docentes que participaron en el estudio comparten el interés por lograr que cada estudiante alcance las metas educativas, focalizando no sólo sobre el aprendizaje de contenidos, sino también la dimensión emocional y de valores; dimensión que también encuentra relevante Day (2006) cuando habla del compromiso con el aprendizaje y Bailey Moreno y Flores Fahara (2015), al mencionar que las maestras a pesar de las limitaciones que tienen por la falta de recursos, capacitación o por la ubicación de las escuelas, están comprometidas con el desarrollo de los alumnos.

Asimismo, las metas compartidas es otro de los aspectos centrales que aparecen como claves para el compromiso de los maestros, tanto con el entorno familiar de los niños, como con el equipo docente y de directivos de la institución de la cual se forma parte. Establecer criterios, objetivos y caminos a transitar de manera conjunta es percibido como factores que ayudan a mantener la implicación con las tareas que desarrollan las maestras; por el contrario, son el aislamiento, la falta de trabajo colaborativo y de compañerismo los factores que erosionan el grado de implicación de las maestras, tal cual lo expresan Bailey Moreno y Flores Fahara (2015).

En síntesis, los resultados muestran que la percepción de las maestras respecto a los contextos áulicos, sociales, educativos y familiares, tienen fuertes influencias sobre el compromiso que logran desarrollar; en cada uno hay factores que lejos de permanecer estáticos, son dinámicos y hacen de la implicación un estado psicológico, tejiendo una red que delimita comportamientos de mayor o menor compromiso. Por eso, pensamos que el trabajo conjunto de actores y entornos puede ser una alternativa que ayuda a generar prácticas de enseñanza a modo de construir puentes que promuevan la implicación de cada actor, desde cada contexto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd Razak, N., Ngurah Darmawan, G. y Keeves, J. (2009) Teacher Commitment. En L., Saha y G., Dworkin (Edit.). International Handbook of Research on Teachers and Teaching (pp. 343- 360). New York: Springer Science.
- Abd, R. y Ngurah, G. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13 (2): 185-205.
- Bailey Moreno, J. y Flores Fahara, M. (2015). Condiciones y práctica docente en un modelo de educación alternativo mexicano. *Opción*, 31 (1): 916 – 936.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2): 60-86.
- Colás Bravo, P. y Contreras Rosado, J. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España. Disponible en [https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_el\\_futuro\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf)
- Connell, J. y Wellborn, J. (1991). Competence, Autonomy, and Relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65: 781-791.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6, (2), 1397-1409.
- Fuentealba Jara, R. e Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, XL (1): 257-273.
- Grasso, L. (2006). Insatisfacción laboral y compromiso con la docencia. *Diálogos Pedagógicos*, IV (7): 10-23.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. D.F: McGraw Hill Interamericana.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómezes, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario: 119-145.
- Montenegro, A. (2017). Understanding the Concept of Student Agentic Engagement for Learning. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1): 117-128.
- NCES - National Centre for Education Statistics (NCES) (1997). *Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis*. Statistical Analysis Report. National Data Resource Center. Disponible en: <https://nces.ed.gov/pubs/97069.pdf>
- OEI (2016). La profesión docente en Iberoamérica Organización de Estados Iberoamericanos. *Journal Of Supranational Policies Of Education*, 5: 156 – 172.
- Reyes (1990). Organizational commitment of teachers. En P. Reyes (Edit.). *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (pp.143-162). San Francisco: Sage.
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. *Investigando el aula de nivel primario de educación*. *Educação em Revista*, 33: 1-24.
- Ros, I. (2012). Desarrollo organizacional de una cooperativa de trabajo asociado y la implicación de sus estudiantes y docentes. Tesis, Universidad del país vasco. Disponible en <https://addi.ehu.es/handle/10810/10580>

Rutter, R. y Jacobson, J. (1986). Facilitating Teacher Engagement. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, WI. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=ED303438>

Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década, 22 (41): 153-178.

Thien, L., Abd Razak, N. y Ramayah, T. (2014). Validating Teacher Commitment Scale Using a Malaysian Sample. SAGE Open, April-June: 1-9

Yamamoto, J., Holloway, S. y Suzuki, S. (2016). Parental Engagement in Children's Education: Motivating Factors in Japan and the U.S. School Community Journal, 26 (1): 45-66. Disponible en: <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>